

Los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades

The Rights of Children from the Perspective of their Needs

ESPERANZA OCHAITA ALDERETE
M^a ÁNGELES ESPINOSA BAYAL
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen:

El objetivo de este artículo es presentar un resumen del trabajo –teórico y aplicado– sobre necesidades y derechos de la infancia desarrollado por las autoras desde hace ya alrededor de quince años. Se parte de la idea, aceptada por estudiosos de la filosofía del derecho, de que las necesidades humanas y, en consecuencia, también las de los niños y niñas, pueden considerarse el fundamento moral de sus derechos recogidos en la Convención sobre los Derechos del Niño. También se pone de manifiesto que, a pesar de que el tema se trata en muchas de las publicaciones sobre los derechos de los niños realizada por UNICEF, Naciones Unidas y diversas ONG de infancia, éstas se refieren a las necesidades como algo obvio que, en ningún caso, se llega a dar a conocer de modo sistemático y operativo. Las autoras, partiendo de la teoría de las necesidades humanas publicada en 1992 por Doyal y Gough y de los conocimientos aportados por la pediatría y la psicología evolutiva y de la educación, proponen que las necesidades universales para todos los niños, niñas y adolescentes son dos: salud física y autonomía, y las concretan en unas necesidades de segundo orden o satisfactores primarios, también universales. También se plantea el debate entre la necesaria universalidad de derechos y las

Abstract:

The aim of this paper is to present the work, theoretical and applied, on needs and rights of children, developed by the authors for quite some fifteen years. It starts from the idea, accepted by philosophers of law, that human needs and, consequently, children needs, can be considered the moral foundation of their rights under the Convention on the rights of the Child. It also shows that, although the topic is discussed in many publications on the rights of children published by UNICEF, United Nations and NGOs, they considered the needs as some obvious, that in any case they arrive at to present them a systematic and operational. The authors are based on the human needs theory published in 1992 by Doyal and Gough and on the knowledge offered by pediatrics and developmental and educational psychologists. They propose that the universal needs for all children and adolescents are two physical health and autonomy, and that there are also a second order needs or primary satisfiers, also universal. The paper also includes the debate between the necessary universality of rights and needs and the existence of satisfiers from cultural origin. It reviews the expression of needs at the different stages of development and ends with an analysis of the articles of the Con-

necesidades y la existencia de satisfactores de origen cultural. El artículo analiza brevemente la manifestación de las necesidades en las diferentes etapas del desarrollo y termina con un análisis del articulado de la Convención desde la perspectiva de las necesidades infantiles.

Palabras clave:

Infancia, derechos, necesidades, cultura, desarrollo.

vention from the perspective of children's needs.

Key words:

Children, rights, needs, culture, development.

Résumé:

Le but de cet article est de présenter un résumé du travail – théorique et pratique- à propos des besoins et droits des enfants développé par les auteurs au long des dernières quinze années. La base de partie, acceptée par les connaisseurs de la philosophie du Droit, est que les besoins humains et, par conséquent, ceux des enfants aussi, peuvent être considérés comme le fondement moral de leurs droits réunis dans la Convention des Nations Unies sur les Droits des Enfants. Même si de nombreuses références à propos des droits des enfants publiées par UNICEF, l'ONU et diverses ONG d'enfance assument ces besoins comme quelque chose d'évident, la réalité est que ces droits ne sont pas mis en évidence d'une manière systématique et opérationnelle. Les auteurs, en partant de la théorie des besoins humains publiée en 1992 para Duval et Gough et des connaissances fournies par la pédiatrie et la psychologie évolutive et de l'éducation, proposent que les besoins universels de tous les enfants et adolescents sont deux, santé et autonomie. Ces deux besoins universels sont expliqués à partir de besoins de deuxième ordre ou de moyens pour accomplir les besoins primaires, aussi universels. Le débat est servi à propos de la nécessaire universalité des droits et l'existence d'autres moyens d'accomplissement d'origine culturelle. L'article analyse brièvement l'apparition des besoins tout au long des différentes étapes de la croissance et termine par une analyse des articles de la Convention du point de vue des besoins des enfants.

Mots clés:

Enfants, droits, besoins, culture, développement.

Fecha de recepción: 25-01-2012

Fecha de aceptación: 1-03-2012

1. Introducción: las necesidades como fundamento moral de los derechos de la infancia

A la hora de justificar la existencia de los derechos humanos en general y de los derechos de la infancia en particular, partimos de la base de que existen unas necesidades básicas universales para todos los seres humanos -obviamente también para los niños, niñas y adolescentes- cuya satisfacción es necesario garantizar con independencia de las diferencias individuales y culturales.

Las relaciones entre necesidades humanas y derechos humanos, y concretamente la utilización de las necesidades como base para justificar moralmente la existencia de derechos humanos universales, han sido tratadas de forma rigurosa por los estudiosos de la filosofía del derecho. Los diferentes textos consultados sobre el origen y fundamento de los derechos humanos nos llevan a resumir en tres, los marcos teóricos o paradigmas que los filósofos del Derecho han utilizado para explicar el concepto y fundamento de los derechos humanos. Estos tres grandes marcos teóricos –iusnaturalismo, positivismo y constructivismo moral– han sido desarrollados a lo largo de la historia y siguen estando vigentes, aunque naturalmente modificados y completados, en los textos actuales. En términos generales se puede decir que, de alguna manera, la idea de basar la existencia de derechos en la esencia, características o necesidades del ser humano es común a los tres paradigmas, exceptuando quizás el positivismo práctico más radical. No obstante para que los derechos se hagan efectivos, es también imprescindible que estén recogidos en el derecho positivo, tal como ocurre con la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y, en el caso de los niños, con la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Espinosa y Ochaíta 2004).

A pesar de la importancia que tiene el estudio de los derechos de la infancia, son escasos los autores que han estudiado en profundidad su fundamentación (Flekkoy, 1993; Hierro, 1991 y 1994b; MacCormick, 1982 y 1998, Rodríguez, 2007). Probablemente ello se deba a la supuesta dificultad que tiene justificar la existencia de derechos en las personas menores de edad que, desde el punto de vista del derecho, no tienen capacidad legal para ejercerlos. En cualquier caso hay que señalar que ha sido precisamente la perspectiva de las necesidades la que ha permitido encontrar la base para justificar tales derechos.

Concretamente se argumenta que los niños, desde que nacen, tienen una serie de derechos – a ser alimentados, cuidados, queridos, etc.- que, sin embargo, no pueden ejercer –o mejor, reclamar legalmente– por sí mismos como lo hacen los adultos. No obstante, desde la óptica de las necesidades como fundamento moral de los derechos, la universalidad de esas necesidades es suficiente para justificar que las personas que no pueden reclamar sus derechos, como los niños, sean igualmente titulares de ellos.

Pero para poder considerar que las necesidades infantiles y adoles-

centes constituyen el fundamento moral de sus derechos, necesitamos encontrar evidencia teórica sobre lo que todos los niños, niñas y adolescentes necesitan para desarrollarse física, psicológica y socialmente. Sin embargo, como se analizará más adelante, son muy pocos los trabajos que se han realizado sobre las necesidades infantiles, por lo que es necesario revisar las teorías de las necesidades humanas adultas para encontrar alguna base para su estudio.

En términos generales podemos decir que el estudio riguroso de las necesidades humanas se inicia en el siglo XX en las formulaciones teóricas marxistas, aunque para los objetivos de este artículo, no nos interesen demasiado estas teorías por ser incompatibles con la universalidad de las necesidades que aquí se defiende. Posteriormente se han producido diferentes aportaciones teóricas, entre las que destacamos el estudio desarrollado por Maslow (1954) desde la perspectiva psicológica. Aunque este autor considera que las necesidades humanas son universales, las organiza de forma jerárquica, de tal manera que la satisfacción de algunas es condición indispensable para la de las demás. Concretamente, Maslow diferencia entre cinco tipos de necesidades básicas: biológicas, de seguridad, de afecto, de estima y de autorrealización.

Pero es la perspectiva del desarrollo humano, esto es, la línea teórica que estudia las necesidades desde la óptica del desarrollo de los pueblos y las naciones, la que ha elaborado la conceptualización de las necesidades que nos ha parecido más apropiada a la hora de ser aplicada al estudio de las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia. Y ello porque se basa en fundamentos teóricos coincidentes con la posición de los organismos internacionales que, como Naciones Unidas, trabajan en la actualidad sobre este tema. Aunque es interesante conocer también la propuesta teórica del chileno Max-Neff (1986) la teoría de las necesidades infantiles que aquí se presenta se basa en la construida para los adultos por los británicos Doyal y Gough.

Estos autores publican, en 1992, una obra titulada *A theory of human needs*, traducida al castellano en 1994 por Icaria-Fuhem con el título "*Teoría de las necesidades humanas*", que hemos tomado como referencia para el estudio de las necesidades infantiles y adolescentes. Doyal y Gough adoptan una definición negativa del concepto de *necesidades universales*, en el sentido de que éstas se consideran como objetivos y estrategias que, si no son alcanzados por el ser humano, comprometen seriamente su integración satisfactoria dentro de su grupo social. Desde esta perspectiva se afirma que

las necesidades universales pueden resumirse en dos, *salud física y autonomía*, condiciones ambas indispensables para que una persona se integre de forma satisfactoria en su sociedad. Además, estas dos necesidades son interdependientes de tal manera que la no satisfacción de la una compromete seriamente la de la otra. Así, cuando una persona sufre una grave enfermedad, se limita gravemente su autonomía. Igualmente, cuando alguien tiene restringida su autonomía, como sucede en situaciones de internamiento en prisiones, puede afectarse seriamente su salud.

Estas dos necesidades universales se concretan posteriormente con una serie de necesidades secundarias o satisfactores universales que Doyal y Gough (1992, 201-202) definen como: *“aquellas cualidades de los bienes, servicios, actividades y relaciones que favorecen la salud física y la autonomía humana en todas las culturas”*. Las necesidades de segundo orden son las que figuran en la tabla 1 y es necesaria su satisfacción para alcanzar la salud y la autonomía. Esta clasificación de necesidades y satisfactores de Joyar y Gough se completaría con unos satisfactores de segundo orden que ya no serían universales y que pueden ser de tipo individual o cultural.

**Tabla Nº 1. Satisfactores universales o necesidades intermedias
en la teoría de Doyal y Gough (1992)**

- Alimentos nutritivos y agua limpia.
- Alojamientos adecuados a la protección contra los elementos.
- Ambiente laboral desprovisto de riesgos.
- Medio físico desprovisto de riesgos.
- Atención sanitaria apropiada.
- Seguridad en la infancia.
- Relaciones primarias significativas.
- Seguridad física.
- Seguridad económica.
- Enseñanza adecuada.
- Seguridad en el control de nacimientos, en el embarazo y en el parto.

Fuente: Doyal y Gough (1992, páginas 202-203 de la edición castellana de 1994)

Para concluir esta introducción es importante señalar que, en la teoría que se acaba de resumir, el enfoque de necesidades no se opone en absoluto al enfoque de derechos en la concepción del desarrollo humano, por el contrario, las necesidades –no solo las de salud física, sino las de autonomía- se consideran el fundamento moral de los derechos humanos universales (Boni, 2005).

2. Necesidades infantiles universales

Como puede observarse en la tabla 1, Doyal y Gough redujeron las necesidades de la infancia a las de seguridad, lo que permite pensar que el concepto de derechos de los niños que subyace a la teoría es todavía de carácter eminentemente proteccionista y anterior al que propugna la Convención de Naciones Unidas. Por ello consideramos imprescindible realizar un estudio más amplio de las necesidades infantiles sobre la base de los conocimientos desarrollados por la pediatría y, especialmente, por la psicología evolutiva y de la educación.

Cuando hace ya aproximadamente quince años comenzamos a profundizar en el estudio de las necesidades infantiles y realizamos una exhaustiva revisión de la bibliografía, tan solo encontramos algunas aportaciones parciales en este tema, entre las que cabe destacar una pequeña publicación poco conocida, de Grude Flekkoy (1993) con posiciones muy próximas a las nuestras, aunque menos desarrolladas. En nuestro país, Juan Delval mostraba ya en 1994 su interés por las necesidades del niño en su obra *El desarrollo humano*, y sigue manteniendo dicho interés en su libro de 2011 *El mono inmaduro*, aunque no profundiza demasiado en el asunto. También Félix López se ha ocupado de este tema, con aportaciones que se recogen fundamentalmente en dos manuales, *Necesidades de la infancia y protección infantil*, publicado en 1994 y el ulterior, de 2008 *“Necesidades en la Infancia y la adolescencia. Respuesta familiar y social”*. Se refiere a tres tipos de necesidades –físico-biológicas, cognitivas y sociales– y, si bien su objetivo fundamental no ha sido desarrollar el marco teórico, ambos textos proporcionan una aportación importante para orientar el trabajo de los diferentes profesionales relacionados con la infancia.

Como ya decíamos en el libro de 2004 *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*, nuestro estudio sobre las necesidades pretendía avanzar en la construcción de un marco teórico que permitiese fundamentar los derechos de la infancia y servir de referencia a los estudios empíricos sobre el tema. Por ello consideramos necesario que cumpliera con los requisitos que, de acuerdo con Añón (1994), debe reunir una teoría de las necesidades humanas. La tabla 2, reproduce esas condiciones para una teoría de las necesidades infantiles y añade a la de la citada autora el punto 3 relativo a la manifestación de las necesidades en las distintas etapas del desarrollo.

Tabla N° 2. Condiciones que debe cumplir una teoría del desarrollo de las necesidades infantiles y adolescentes

1. Proporcionar una conceptualización teórica y metateórica de lo que se entiende por necesidad.
2. Construir un catálogo de necesidades y satisfactores universales, teniendo en cuenta las diferencias culturales en los modos de satisfacción.
3. Indicar la forma en que se manifiestan las necesidades en las distintas etapas del desarrollo.
4. Servir como base para la justificación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
5. Proponer una metodología y unos métodos de investigación para el estudio de las necesidades infantiles y adolescentes.

Fuente: Ochaíta y Espinosa, 2004

Para cumplir el segundo de los requisitos¹, la teoría que se propone considera que salud física y autonomía son las necesidades universales de los niños y niñas en todas las etapas del desarrollo y en todos los pueblos y culturas. Además presenta un catálogo de necesidades secundarias o satisfactores universales más concretos, que puedan estudiarse de forma empírica. El concepto de necesidades intermedias hace referencia a aquellos requisitos imprescindibles para favorecer el desarrollo de la salud física y de la autonomía de todos los niños, niñas y adolescentes en todos los contextos culturales. En contraposición con las necesidades de primer orden -que son constructos teóricos que no precisan demostración empírica-, las necesidades de segundo orden, al considerarse como un puente entre las necesidades universales y los satisfactores culturales, deben poder estudiarse de forma práctica y, en consecuencia, servir como indicadores de evaluación de la satisfacción de necesidades universales.

La tabla 3 presenta un catálogo de los que hemos propuesto como satisfactores universales de las necesidades de salud y autonomía, aquellos que constituyen condiciones indispensables para que un niño o una niña pueda desarrollarse sano y autónomo y adaptarse de forma activa a la sociedad.

1 El primer requisito, la conceptualización teórica y metateórica no va a ser tratado en este capítulo por razones de espacio. El lector interesado puede encontrar esa información en el libro de Espinosa y Ochaíta ((2004).

Tabla N° 3. Propuesta de satisfactores primarios, o necesidades secundarias de salud física y autonomía desde el nacimiento a la adolescencia

SALUD FÍSICA	AUTONOMÍA
Alimentación adecuada	Participación activa y normas estables
Vivienda adecuada	Vinculación afectiva primaria
Vestidos e higiene adecuada	Interacción con adultos
Atención sanitaria	Interacción con iguales
Sueño y descanso	Educación formal
Espacio exterior adecuado	Educación informal
Ejercicio físico	Juego y tiempo de ocio
Protección de riesgos físicos	Protección de riesgos psicológicos
Necesidades sexuales	

A efectos puramente didácticos, comenzamos por las necesidades secundarias de salud física, ya que ambas necesidades, salud y autonomía están íntimamente unidas también en el caso de los niños. Así por ejemplo, un pequeño que sufra desnutrición severa, tendrá también necesariamente afectado su desarrollo psicológico y social. Pero asimismo a la inversa, otro que no cuente con el cariño incondicional de sus padres u otros adultos que les sustituyan, verá también afectada su salud.

Pensamos que es fácilmente asumible que todos los niños, niñas y adolescentes, sin distinción alguna, necesitan para vivir tener cubiertas las necesidades biológicas recogidas en la tabla 3. Es evidente que una alimentación apropiada a las distintas etapas del desarrollo es imprescindible para la supervivencia (Hernandez, 1993). Las lamentables carencias alimenticias que sufren los niños en muchos lugares del planeta –en el momento que se escribe este texto la situación en el Cuerno de África es un doloroso ejemplo de ello- evidencian la importancia de este satisfactor de la necesidad de salud. Los datos proporcionados por UNICEF en julio de 2011 señalaban que en Somalia, Etiopía y Kenia 2,3 millones de niños sufrían desnutrición aguda y medio millón estaba en peligro de muerte inminente.

También resulta evidente que los niños y niñas, al igual que los seres humanos adultos, necesitan tener una vivienda que les proteja de las inclemencias ambientales y que algo análogo sucede en relación con los vestidos y la higiene. La importancia de la atención sanitaria en todas las etapas del desarrollo infantil también se hace más obvia cuando se presta atención a las graves insuficiencias que existen en los países pobres. Estas insuficiencias son aún más preocupantes cuando tienen

que ver con la atención prenatal durante el parto y con los cuidados en el primer año de la vida. Aunque la mortalidad infantil ha disminuido notablemente en los últimos diez años, aún alcanza cifras intolerables del 37 por mil en los países menos adelantados y del 26 por mil en los países en desarrollo (UNICEF, 2011).

No podemos tampoco olvidar la importancia del sueño y el descanso en las distintas etapas de la vida -especialmente en los primeros años-, para la salud física y mental de los seres humanos. En este sentido, como hemos señalado recientemente en un estudio del Defensor del Pueblo y UNICEF (Defensor del Pueblo –UNICEF-IUNDIA, 2010; Ochaíta Espinosa y Gutiérrez, 2011), los hábitos de vida de muchas familias españolas –que suelen permitir a los niños ver la televisión en horario nocturno durante los días de diario–, hacen que no tengan perfectamente cubierta esta necesidad básica. Igualmente es imprescindible la realización de ejercicio físico que, ha de darse en distinta medida y en diferente forma en los sucesivos periodos evolutivos. Las elevadas tasas de sobrepeso y obesidad a que están llegando los niños, niñas y adolescentes en los países occidentales hacen evidente la necesidad de que tengan una alimentación adecuada y realicen ejercicio físico. Por último hay que referirse a la necesidad que tienen los niños de tener un medio ambiente exterior adecuado y libre de sustancias contaminantes (Ban Ki-Moon, 2011).

El último de los satisfactores primarios que figuran en la tabla es la protección de riesgos físicos. Aunque nuestra teoría de las necesidades infantiles considera que el niño es un sujeto activo que construye su propio desarrollo y tiende a la autonomía, no podemos olvidar la necesidad que tiene de ser protegido contra los riesgos, en este caso, los de tipo físico. La protección se refiere al deber de los padres, o en su caso, de los poderes públicos, a la hora de procurar que los niños tengan cubiertas todas esas necesidades biológicas, es decir, que estén bien tratados físicamente. A pesar de que existe en la actualidad una mayor toma de conciencia sobre la necesidad de proteger a los niños de cualquier tipo de violencia, sus cifras siguen siendo dolorosamente altas en muchos lugares del mundo (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011; Naciones Unidas, 2006).

Pasemos ahora a ocuparnos de los satisfactores de la necesidad de autonomía. La tabla 1 hace referencia, en primer lugar, a la necesidad de *participación activa y normas estables*. Los niños y las niñas son activos y tienden a participar en los contextos en los que viven -familia, la escuela, el

grupo de iguales- desde las primeras etapas de la vida (Ochaita y Espinosa, 1997, Ochaita y Espinosa, 2010). La idea de que el sujeto humano es un activo buscador de intercambios con el medio resulta bastante obvia para los profesionales relacionados con el desarrollo infantil. Sin embargo, no es tan fácil de entender en otros ámbitos, especialmente los jurídicos, que interpretan la participación como un derecho civil vinculado a unos determinados periodos de edad. Hay que señalar, no obstante, que la necesidad de participación no significa que la niña, el niño o el adolescente puedan obrar siempre de acuerdo con sus deseos. Muy al contrario, necesitan ambientes que les proporcionen *límites y normas estables*, que se perciban como justas y que puedan servir como fuente externa de autocontrol, antes de que ellos puedan ejercerlo de forma completa por sí mismos.

Por lo que se refiere a la necesidad de *vinculación afectiva primaria*, es sobradamente conocido, especialmente a partir de los trabajos de Bowlby, la importancia capital que tiene para el desarrollo del ser humano el establecimiento de la relación de apego en la primera infancia (Bowlby, 1969, 1973 y 1980). Todos los niños y niñas, con independencia de la sociedad en que vivan, necesitan establecer vínculos afectivos para desarrollarse de forma autónoma sobre la base de un afecto seguro, sólido e incondicional. Sin embargo, en la actualidad sabemos que no es la madre la única persona que puede o debe establecer relaciones afectivas con el bebé. Por ejemplo, las investigaciones sobre el papel del padre y las escuelas infantiles han demostrado que no sólo es posible, sino conveniente, que el niño esté vinculado a más de una figura de apego, entre las cuales éste establece relaciones de preferencia (Lamb, y Ahnert, 2006; Parke, 1981; Shaffer, 2002). No obstante, como han demostrado los estudios realizados con niños institucionalizados, la atención residencial no puede suplir el tipo de vinculación que se establece en el sistema familiar donde los afectos hacia el niño son incondicionales, permanecen en el tiempo y contribuyen claramente a la formación de la autonomía (Campos, Ochaita y Espinosa, 2011).

La necesidad de *interacción con los adultos* está estrechamente ligada a la formación de vínculos afectivos, especialmente en las primeras etapas de la vida, pero es necesario catalogarla como una necesidad independiente porque dicha interacción implica mucho más que relaciones afectivas. Desde las primeras etapas de la vida la interacción del niño con los adultos le va a permitir el desarrollo de la función simbólica y del lenguaje (Thomson, 2006).

Pero al niño no le basta la interacción que desarrolla con los adultos, de manera que también precisa la *interacción con los iguales*. Las relaciones con los hermanos, los compañeros de juego o los amigos son muy diferentes a las que se establecen con los adultos. Son más simétricas y, en muchos casos, generan procesos de negociación entre las partes que, a diferencia de las interacciones con los adultos –basadas en la protección y el cariño incondicionales–, sirven como base para el aprendizaje de las normas que regulan las relaciones sociales. A partir del primer año, los niños y niñas, empiezan a interesarse por sus iguales, pero hay que esperar hasta los tres o cuatro para comprobar que ese interés se manifiesta como una búsqueda activa de contacto, sobre todo con fines de juego (Rubin, Bukowski y Parker 1998 y 2006; Shaffer, 2002). Es en este momento cuando podemos hablar del inicio de las relaciones de amistad que tan importantes son para el ser humano durante todo su ciclo vital. Por consiguiente, es posible concluir que a lo largo del desarrollo varía la importancia de los diferentes microsistemas en los que participa el sujeto. En las etapas iniciales, es el contexto familiar el que tiene mayor capacidad para satisfacer las necesidades infantiles y después, poco a poco, la escuela va a adquirir gran importancia tanto en lo que se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en lo relativo a las relaciones con otros niños. Posteriormente, en la adolescencia, es el grupo de iguales el que adquiere mayor relevancia, aunque siga siendo importante la relación con los otros ambientes.

La *educación formal* es un satisfactor fundamental de la necesidad de autonomía, imprescindible para el desarrollo individual y también para el de los pueblos y las culturas. En este sentido, los programas de cooperación para el desarrollo que realizan los organismos internacionales, como UNICEF, consideran la educación como una herramienta fundamental para impulsar el desarrollo humano. Pero la necesidad de que todos los niños y niñas reciban educación formal no significa que se deba exportar el modelo de escuela occidental a otros países y culturas ya que la educación ha de adaptarse al contexto cultural en que el niño o el adolescente se educan. Sin embargo y a pesar de que las tasas de educación primaria han aumentado notablemente en los últimos años, en 2009, en los países menos adelantados alcanzan solo al 65% de los niños (UNICEF 2011).

También la *educación informal*, la que tiene lugar fuera de los contextos escolares como la familia o el grupo de los iguales y los medios

de comunicación es fundamental para el desarrollo infantil. Por ejemplo, una herramienta cultural tan importante como el lenguaje se aprende en interacción con los adultos en el medio familiar. Por otra parte, cuando hablamos de educación informal hay que hacer mención al papel que, en los últimos años, han ido adquiriendo los medios de comunicación como contextos educativos. La televisión y, cada vez en mayor medida internet, cumplen un papel educativo innegable ya que son muchas las horas que los niños pasan al día viendo la televisión, utilizando videojuegos o conectados a la red (Defensor del Pueblo- UNICEF – IUNDIA, 2010) Como hemos señalado recientemente, hay que tener en cuenta el efecto del abuso de estos medios sobre las restantes necesidades de salud y autonomía (Ochaita, Espinosa y Gutiérrez, 2011).

Todos sabemos que *el juego* –y la posibilidad de disponer de tiempo libre para éste y relacionarse con los amigos- es una necesidad general para la infancia. El juego cumple diferentes funciones en el desarrollo infantil: desde la satisfacción de necesidades biológicas relacionadas con el ejercicio físico, pasando por otras tan importantes para el desarrollo psicológico y social como la adquisición de la función simbólica, hasta llegar en los umbrales de la adolescencia, en que el juego de reglas es decisivo para el desarrollo moral y la comprensión del sistema democrático (Bruner, 1972, Elkonin, 1978, Piaget, 1932). Por tanto, el juego ha de ser considerado un satisfactor general de la necesidad de autonomía en todas las culturas, si bien su expresión concreta, los juegos específicos que los niños y niñas realizan, son distintos en diferentes sociedades, especialmente los juegos simbólicos, que constituyen una formula importantísima para el aprendizaje de las costumbres y prácticas de cada cultura concreta.

Asimismo, la protección de los *riesgos psicológicos* debe considerarse imprescindible para la satisfacción de la necesidad de autonomía. Los niños, niñas y adolescentes deben ser protegidos especialmente por sus progenitores –pero también por los poderes públicos-, de los riesgos psicológicos que conlleva la insatisfacción o inadecuada satisfacción de sus necesidades. Ciertamente la educación es para los niños la mejor herramienta para que puedan defenderse por sí mismos, lo que no excluye la necesaria protección que deben tener los niños en su condición de personas menores de edad.

Las *necesidades sexuales*, tanto desde la perspectiva física como psicológica, son fundamentales para la salud y la autonomía de los niños,

niñas y adolescentes, aunque existen importantes reticencias en los adultos para aceptar la existencia de sexualidad infantil. Como han destacado importantes autores, la fisiología del placer es funcional desde el nacimiento y las manifestaciones de la sexualidad infantil, deben considerarse como algo normal en la vida de los niños (López, 1995). Este autor, muy conocido por sus estudios sobre el tema, considera necesario que los padres, madres y educadores tengan un buen conocimiento de las manifestaciones de la sexualidad infantil, ya que sólo de este modo podrán educar a los niños y niñas en una actitud “erotofílica” que les permita desarrollarse al máximo como personas, y que al mismo tiempo les dote de estrategias y recursos para protegerse de ciertos riesgos y abusos. Además, es indispensable que los niños y niñas reciban educación formal e informal adecuada sobre el tema en la que se coordinen los contextos familiar y escolar. Se trata de educar desde la primera infancia, para una sexualidad satisfactoria que responda a las necesidades biológicas y psicológicas del ser humano y que tenga en cuenta la perspectiva de género. En este sentido, como han señalado diversos autores, como Doyal y Gough (1992) o, en nuestro país, López (1995) y como manifiestan reiteradamente los informes del UNICEF, este tema resulta especialmente relevante en relación a la autonomía de las niñas. Obviamente, la aceptación de las necesidades sexuales como fundamentales para el ser humano, también es indispensable para prevenir embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, como el VIH².

No podemos terminar este apartado sin poner de manifiesto que, cuando se habla de derechos y necesidades universales es importante dejar claro que deben ser compatibles con las legítimas diferencias que hay en las formas de criar y educar a los niños, niñas y adolescentes en las distintas sociedades y culturas. Es evidente que no podemos generalizar nuestra forma occidental de tratar a los niños y de cubrir sus necesidades, y que las prácticas de crianza y educación de nuestro entorno cultural actual no tienen por qué ser mejores que las que se llevan a cabo en otros países menos ricos o menos desarrollados. Por ejemplo, como sabemos, el afecto es un satisfactor universal de la necesidad de autonomía en las distintas etapas de la vida, pero hay que tener en cuenta que las demostraciones de cariño hacia los bebés no son iguales en

2 De acuerdo con las estadísticas de UNICEF (2011) en el año 2009 había en el mundo un número estimado de 2.500.000 millones de niños entre 0 y 14 años viviendo con el VIH.

las diferentes culturas y tampoco lo han sido en los distintos periodos históricos. Algo semejante sucede con la educación, que siendo imprescindible para la consecución de la autonomía, necesariamente ha de adaptarse al contexto cultural en que dicha educación se imparte.

La Convención hace claras referencias en muchos de sus artículos al derecho que tienen los niños y niñas a ser educados con y en los usos y costumbres culturales, pero específicamente dedica el artículo 30 a los derechos de los niños pertenecientes a minorías y el artículo 2 al derecho a la no discriminación. Además el Comité de Naciones Unidas de Derechos del Niño profundiza en el tema en su Comentario General no. 11 de (2009) sobre los derechos de los niños indígenas. También existe un interesante texto de UNICEF (2004), dedicado a este tema.

Para terminar este apartado, señalar que es necesario poner un límite en la aceptación de esas diferencias culturales. En términos generales podemos decir, siguiendo a Alston y Gilmour-Walsh (1997), que no son admisibles ciertas prácticas culturales contrarias a las necesidades y derechos de la infancia y al principio del “interés superior del menor” recogido en el Artículo 3 de la Convención de Naciones Unidas de Derechos del Niño de 1989. Ejemplos de esas prácticas incompatibles con los derechos de los niños son la mutilación genital femenina, el matrimonio concertado o el trabajo infantil.

3. El desarrollo de las necesidades infantiles y adolescentes

Pasamos ahora a analizar, de forma resumida, la manera en que se manifiestan las necesidades en las distintas etapas del desarrollo, desde el nacimiento a la adolescencia³. Es importante destacar que estudiamos estas etapas teniendo en cuenta, no solo la información que nos proporcionan los estudios realizados en los países de nuestro entorno cultural, sino también la que tenemos sobre otras zonas del mundo.

La primera infancia, un período muy importante de la vida, por lo que es necesario que los padres y educadores infantiles comprendan bien cómo han de satisfacer las necesidades de salud y autonomía de los bebés (Ochaita y Espinosa, 2004). Los comienzos de este periodo, es decir, el momento del parto y aproximadamente todo el primer mes de

3 Para más información sobre este tema remitimos al lector al Capítulo 5 del citado libro de Ochaita y Espinosa (2004).

la vida, constituyen una etapa de especial vulnerabilidad para el bebé por lo que hay que prestar especial atención a sus necesidades de salud física (lactancia materna, atención sanitaria, higiene, etc). No obstante, hay que tener en cuenta que también que desde el inicio de la vida deben ser atendidos los satisfactores de la necesidad de autonomía. Las investigaciones que se han realizado en los últimos años sobre desarrollo infantil, aportan una información muy relevante sobre la manifestación de las necesidades en la primera infancia como por ejemplo, sobre las primeras capacidades de los bebés, los inicios de sus relaciones afectivas, la importancia de la interacción con los adultos para el desarrollo cognoscitivo o los tipos y funciones de los juegos (Parke y Buriel, 2006; Saarni, Campos, Camras y Withering, 2006; Thompson, 2006) .

La etapa de educación infantil que comienza hacia los dos o tres años y se prologa hasta los seis, no es un periodo de especial riesgo y sí de notables progresos. Los niños y niñas realizan importantes avances en sus capacidades de participación y en la comprensión de las normas, aunque alrededor de los tres años existe un período de notable oposición a las mismas que los padres y madres deben comprender y manejar adecuadamente (Ochaita y Espinosa 2004). Descubren qué cosas pueden controlar y cuáles escapan a su control, empiezan a hacer generalizaciones a partir de su experiencia y comienzan a entender el mundo de una manera diferente, tratando de aplicar una lógica incipiente a la resolución de las tareas (Piaget, 1947; Delval, 1994). Completan el desarrollo del lenguaje que les sirve para comunicarse y para expresar sus necesidades, sus pensamientos y sus deseos, ampliando notablemente sus posibilidades de desarrollo social. En esta etapa es de gran importancia el juego, especialmente el de ficción o simbólico y las relaciones con los iguales. Desde el punto de vista físico, se han producido un buen número de transformaciones tanto en lo que se refiere a la apariencia como en lo que tiene que ver con las habilidades motoras finas y gruesas. Los niños y niñas adquieren una apariencia física más esbelta que la de los bebés, sus movimientos son más suaves y coordinados y desarrollan una considerable fuerza física. Pero la consecución de todos estos cambios, el correcto desarrollo físico, psicológico y social, solo se logrará si los contextos que rodean al niño o a la niña, son capaces de satisfacer adecuadamente sus necesidades.

La etapa escolar, entre 6 y 12 años tampoco se considera de riesgo para la salud ni para la autonomía infantil. Se trata de una etapa tranquila

que muchos progenitores coinciden en señalar como la mejor y menos problemática de la vida de sus hijos. Por una parte, las madres y padres han superado ya ampliamente la novedad –la transición ecológica en términos de Bronfenbrenner- que supone el tener un nuevo miembro en la familia (Bronfenbrenner, 1979). Además, los escolares han adquirido ya los suficientes hábitos y destrezas como para ser bastante autónomos en los asuntos relacionados con su propio cuidado y protección física. También han adquirido una capacidad de pensar, una lógica, bastante próxima a la adulta, que permite una mejor comprensión de la vida y que les proporciona un enorme interés por aprender del entorno que les rodea (Piaget, 1947; Delval, 1994). Al mismo tiempo, desarrollan unas habilidades metacognitivas que posibilitan el análisis y la organización de sus procesos de aprendizaje y que son esenciales para el aprendizaje escolar. A esta nueva forma de entender el mundo se añade una aptitud creciente del niño o la niña para comprender las estructuras y las posibilidades del lenguaje, lo que amplía considerablemente sus capacidades cognitivas y les permite ser más precisos a la hora de utilizar el vocabulario. Finalmente, el desarrollo social adquirido capacita a los escolares para desarrollar una serie de habilidades a partir de las cuales les es posible establecer relaciones más independientes con sus figuras principales de apego, y otras más duraderas y estables con sus iguales (Rubin, Bukowsky y Parker 2006). Estas mismas capacidades son las que les permiten alcanzar un desarrollo moral que les lleva a distinguir entre lo que está bien y lo que está mal, aunque sin llegar a la complejidad que puede tener el razonamiento moral en la adolescencia y en la edad adulta (Piaget, 1932; Kolberg, 1984). Todo esto hace posible que niños y niñas empiecen a tomar sus propias decisiones y a controlar su conducta, dentro de los diferentes contextos en los que participan (Ochaita y Espinosa, 1997 y 2010).

En cualquier caso, es necesario continuar prestando la máxima atención a los satisfactores de las necesidades de salud y autonomía en este periodo. Aunque como ya hemos dicho, no es posible dentro de nuestra posición teórica considerar que unos satisfactores son más importantes que otros, sí es obligado señalar que debemos prestar atención especial a la participación y a la escolarización. Por una parte la escolarización, la educación formal que los niños y niñas deben necesariamente recibir en esta etapa es absolutamente indispensable para el desarrollo de la autonomía. Por otra, pero también hay que destacar la importancia de

la participación infantil en la familia y en la escuela (Ochaita y Espinosa 1997). Por último señalar que en este periodo ya es imprescindible que los niños y niñas reciban educación sexual (López, 1995).

En *la adolescencia*, se producen una serie de cambios biológicos que hacen que la apariencia física de las niñas y los niños cambie de forma drástica para asemejarse a la de los adultos de su mismo sexo biológico. Estos cambios, a los que en términos genéricos se denomina *pubertad*, constituyen una fase universal en el desarrollo, por lo que no resulta arriesgado proponer la existencia de una serie de satisfactores universales de la necesidad de salud física en este período de la vida. Junto con los cambios biológicos, aunque de forma más lenta y progresiva, se producen también importantes cambios psicológicos –los que entendemos como *adolescencia*– que se prolongan algunos años después del final de la pubertad, y que conllevan una forma diferente de pensar, de sentir y de relacionarse con el mundo (Moreno y Del Barrio, 2000). Pero a diferencia de la pubertad, la adolescencia no puede entenderse de forma clara como periodo universal del desarrollo, ya que se trata de un concepto muy relacionado con la historia reciente de la humanidad y estrechamente ligado a la cultura occidental (Mead, 1928). Durante siglos, los niños y niñas se han incorporado al mundo del trabajo cuando tenían la suficiente fuerza física para hacerlo –más o menos a partir de los siete u ocho años– y es en fecha relativamente reciente, al final del siglo XIX, cuando comienzan a darse las condiciones para la construcción social de la adolescencia. Es en esta época –y en el mundo occidental– cuando se empieza a aceptar de un modo general, la idea de que la formación, la capacitación y el estudio deben ampliarse después de la infancia, construyéndose así las bases para la existencia de este “nuevo” periodo del desarrollo (Ochaita y Espinosa, 2004).

Precisamente el hecho de que el concepto de adolescencia esté relacionado con la historia reciente de la cultura occidental, hace difícil y arriesgado concretar la manifestación de satisfactores universales de la necesidad de autonomía sin caer en posturas etnocentristas. No obstante, creemos poder afirmar que es precisamente la perspectiva cultural, el estudio de las diferentes formas que las personas tienen de construirse como adultos en los distintos pueblos y culturas, el que nos puede dar luz sobre los satisfactores fundamentales de la necesidad de autonomía en esta etapa (Ochaita y Espinosa, 2004).

Es importante señalar que la adolescencia vuelve a ser una etapa de

riesgo tanto para la salud como para la autonomía. Respecto a la salud, es imprescindible la correcta alimentación, el ejercicio, el sueño y descanso, la sexualidad saludable, etc... Asimismo, hay que prestar mucha atención a la manifestación de las necesidades de autonomía ya que también en sus satisfactores se producen importantes transformaciones. Concretamente, en la adolescencia se manifiesta de forma muy evidente la necesidad de participación – que debe completarse con normas negociadas- y la de interacción con iguales, la de formar nuevos vínculos afectivos y la de educación sexual (Ochaita y Espinosa 2004 y 2010). Además, hay que resaltar que la educación formal sigue siendo imprescindible también en esta etapa para la consecución de la autonomía en todos los pueblos y culturas (UNICEF, 2011).

4. Las necesidades y la Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, constituye un hito en la positivación de los derechos de la infancia. La Convención puede considerarse el primer tratado universal y multilateral que considera al niño como sujeto de derechos y no sólo como objeto del derecho a ser protegido (Dávila y Naya, 2008). Se trata de un Convenio internacional que tiene carácter vinculante para todos los estados que lo han ratificado, que en la actualidad son todos los del mundo, exceptuando Estados Unidos y Somalia.

La Convención se compone de un *Preámbulo* que esboza los principios básicos fundamentales, del texto y de 54 artículos divididos en tres partes. La *primera* -artículos 1 a 41- define los derechos que la comunidad internacional reconoce a los niños y que deben ser garantizados por los Estados Parte. La *segunda* -artículos 42 a 45- establece el mecanismo de control del cumplimiento de la Convención por los Estados, creando el Comité de Derechos del Niño y regulando la presentación de informes periódicos sobre el estado de la infancia. La *parte tercera* -artículos 46 a 54- fija las condiciones de ejecución: entrada en vigor, emiendas, reservas, etc. En las páginas siguientes ofrecemos al lector un breve resumen de la primera parte de la Convención relacionado su articulado con los satisfactores universales de necesidades infantiles y adolescentes que hemos propuesto en este texto.

Tabla N° 4. Análisis del articulado de la primera parte de la Convención en relación a la satisfacción de necesidades básicas

Principios generales	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 1: Definición de niño • Arts. 2 y 30: Derecho a la igualdad o no discriminación • Art. 3: El interés superior del niño • Art. 4. El papel de los Estados parte
Salud Física	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 6: Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo • Art. 24: Derecho a la salud y a los servicios médicos • Art. 25: Evaluación del internamiento médico • Art. 16: Derecho a la Seguridad Social • Art. 27: Derecho a un nivel de vida adecuado
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Arts. 7 y 8: Derecho a nombre y nacionalidad y a la identidad personal (condiciones para la autonomía) • Arts. 5, 9 y 10 y 18: Derecho tener relación con el padre y la madre, vinculación afectiva, normas y educación informal familiar • Arts. 12, 13, 14, 15, 16 y 17: Derechos de participación y libertades civiles (opinión, libertad de expresión, de pensamiento, conciencia y religión, de asociación, de identidad y de acceso a la información) • Art. 31: Derecho al juego y al tiempo de ocio (e interacción con iguales) • Arts. 28 y 29: Derecho a la educación formal
Protección de riesgos físicos y psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Arts 19. 20 21: Protección del maltrato o abandono familiar • Arts. 32, 33, 34, 35, 36 y 37: Protección contra los restantes malos tratos (trabajo infantil, uso de estupefacientes, explotación sexual, venta, trata y tráfico de niños, tortura y privación de libertad y otros malos tratos)
Satisfactores especiales	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 22: Derechos de los niños refugiados • Art. 23: Derechos de los niños con discapacidad • Art 40: Derechos de los menores infractores

El articulado de esta primera parte garantiza la satisfacción de todas las necesidades de salud física y autonomía propuestas en la tabla 3, aunque obviamente se formulan de manera distinta, acorde con la forma y contenido que suelen tener los convenios internacionales de derechos humanos. No se menciona explícitamente la necesidad de interacción con iguales –aunque puede incluirse en el derecho al juego y en el derecho a la educación- ni las necesidades sexuales, aunque el tema se menciona en

lo que se refiere a la protección contra la explotación sexual. Como muestra la tabla 4, los tres primeros artículos de la Convención son principios generales: definición de niño, derecho a la igualdad⁴ e interés superior. Los incluidos en la segunda fila de la tabla se refieren a los derechos relacionados con la salud física y los de la tercera garantizan los satisfactores de autonomía. A continuación se han recogido los que van dirigidos a proteger a los niños de los riesgos físicos y psicológicos a los que pueden enfrentarse tanto en el hogar como fuera de él. Por último, la quinta fila se refiere a los derechos que garantizan los satisfactores especiales⁵ de necesidades que precisan algunos niños en razón de su discapacidad, su situación política o su condición de haber infringido la ley.

Referencias bibliográficas

- Añón, M.J. (1994). *Necesidades y derechos un ensayo de fundamentación*. Madrid: Centro de estudios Constitucionales.
- Alston y Gilmour-Walsh (1997). *El interés superior del niño: Hacia una síntesis de los derechos del niño y los valores culturales*. Florencia: UNICEF.
- Ban-Ki-Moon (2011). Nosotros los pueblos. Discurso del Secretario General de Naciones Unidas a la Asamblea General. Nueva York, 21 de septiembre de 2012. Obtenido desde http://www.un.org/es/ga/66/meetings/generaldebate/sept21/sg_sept21.shtml
- Boni, A. (2005). La educación para el desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de cooperación orientada al desarrollo humano. Tesis doctoral inédita Universidad de Valencia.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. Traducción castellana *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of inmadurity. *American Psychologist*, 27, 8, pp. 1-22. Edición castellana en J. Linaza (Comp.), *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología, 1984.
- Campos, G., Ochaita, E. y Espinosa, M.A. (2011). El acogimiento residencial como contexto de desarrollo desde la perspectiva de sus profesionales. *Educación y diversidad* 5 (1), 59-71.

4 Se ha incluido en este apartado el artículo 30 que se refiere a los derechos de los niños pertenecientes a minorías étnicas o culturales.

5 Las autoras consideramos que estos niños no tienen necesidades especiales, sino que necesitan satisfactores especiales para compensar la discapacidad, ayudas por su situación de refugiados, o satisfactores especiales para la construcción de la autonomía moral.

- Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos Del Niño (2009). *Comentario General no. 11. Los derechos de los niños indígenas*.
- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos Del Niño. Asamblea General de Naciones Unidas, 20 de Noviembre de 1989. Obtenido desde www.unicef.es
- Defensor del Pueblo – UNICEF - IUNDIA (2010). *Programación y contenidos de la televisión e internet: La opinión de los menores sobre la protección de sus derechos*. Madrid Defensor del Pueblo. Obtenido desde http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Prog_Tv_Internet.pdf
- Davila, P. y Naya, L. (2008). El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los tratados Internacionales. *XXI. Revista de Educación*, 10, 15-30.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (2011). *El mono inmaduro*. Madrid: La Catarata.
- Doyal, G. (1992). *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria/ FUHEM.
- Elkonin (1978). *Psicología del juego*. Edición castellana. Madrid: Pablo del Rio.
- Espinosa, M.A. y Ochaita, E. (2004). Necesidades y derechos de la Infancia y la Adolescencia. En A. Blanco y L. de la Corte *Psicología y derechos humanos*. Madrid: Icaria-FUHEM.
- Flekoy, M. G. (1993). Children as Holders of Rights and Obligations. En Gomien, D.: *Broadening the Frontiers of Human Rights. Essays in Honour of Asbjørn Eide*. Oslo: Scandinavian University Press, págs. 97-124.
- Hernández, M. (1993). *Alimentación infantil*. Madrid: Díaz de Santos, S.A.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in Moral Development*. San Francisco: Harper and Row. Traducción castellana: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lamb, M. And Ahnert, L. (2006). Nonparental child care: context, concepts, correlates and consequences. En W. Damon and R. Lerner: *Handbook of Child Social, Emotional and Personality Development*. New York: Wiley.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I y II*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (1995). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI.
- Lopez, F. (2008). *Necesidades en la Infancia y la adolescencia. Respuesta familiar y social*. Madrid: Pirámide.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Max-Neff, M. (1993). *Desarrollo a escala humana*. Uruguay: Nordan-Comunidad.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: New american Library. Traducción castellana: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia.
- Moreno, A. y Del Barrio, C. (2000). *La experiencia adolescente*. Buenos Aires: Aiqué.
- Naciones Unidas (2006). *Informe General del Secretario General de Naciones Unidas sobre la violencia contra la infancia*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Ochaita, E. y Espinosa, M.A. (1997). Children's participation in family and school life: A Psychological and Developmental Approach. *The International Journal of Children's Rights*. vol 5 (3), 279-297.
- Ochaita, E. y Espinosa, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia en el marco de la Convención de Naciones Unidas*. Madrid: Mac Graw-Hill-UNICEF.

- Ochaita, E. y Espinosa, M.A. (2010). El desarrollo psicológico. En UNICEF España: Guía para el desarrollo de planes de infancia y adolescencia en los gobiernos locales. Madrid: UNICEF España. Obtenido desde (http://www.ciudadesamigas.org/etc/guia_planes.pdf)
- Ochaita E., Espinosa M.A. y Gutiérrez, H. (2011). Las necesidades adolescentes y las nuevas tecnologías de la Información y la comunicación. *Revista de estudios de juventud*, N° 92, 87-110. Obtenido desde <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=686434135>
- Parke, F. (1981). *El papel del padre*. Madrid: Morata.
- Parke, R. and Buriel, R. (2006). Socialization in the family. Ethnic and ecological perspectives. En W. Damon and R. Lerner: *Handbook of Child Psychology. Vol 3: Social, Emotional and Personal Development*. New York: Wiley.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcán. Traducción castellana: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. París: Colin. Traducción castellana: *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Rodríguez, A. (2007). ¿Podemos asumir la protección eficaz de los derechos de los niños? En A. Rodríguez: *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Madrid: Dykinson / Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las casas.
- Rubin, K. Bukowsky, W. and Parker, G. (2006). Peers interaction, relationship and groups. En W. Damon and R. Lerner: *Handbook of Child Psychology. Vol 3: Social, Emotional and Personal Development*. New York: Wiley.
- Saarni, C., Campos, Camras, J. y Withering, D. (2006). Emotional Development: Action Communication and Understanding. En Damon and R. Lerner: *Handbook of Child Psychology. Vol 3: Social, Emotional and Personal Development*. New York: Wiley.
- Shaffer, R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thompson.
- Thompson, R. (2006). The development of person: Social understanding, understanding, relationship, conscience, self. En W. Damon and R. Lerner: *Handbook of Child Psychology. Vol 3: Social, Emotional and Personal Development*. New York: Wiley.
- UNICEF (2004). *El estado mundial de la infancia. La educación de las niñas*. Nueva York: UNICEF . Obtenido desde www.unicef.es www.unicef.org
- UNICEF (2004). *Asegurar los derechos de los niños indígenas*. Florencia. Centro de investigaciones Innocenti.
- UNICEF (2009). *El estado mundial de la Infancia. Excluidos e invisibles* Nueva York: UNICEF. Obtenido desde www.unicef.es www.unicef.org
- UNICEF (2010). *El estado mundial de la Infancia 2010*. Nueva York: UNICEF 2010. Obtenido desde www.unicef.es , www.unicef.org
- UNICEF (2011). *El estado mundial de la Infancia 2011. Adolescencia*. Nueva York: UNICEF. Obtenido desde www.unicef.es , www.unicef.org